

A módszerek választásának általános szempontjai

Arra a kérdésre, hogy általában milyen szempontokat vesznek figyelembe a módszerek kiválasztásánál, 89 pedagógus válaszolt. Összesen 226 szempontot említettek, amelyeket hat csoportba sorolhatunk:

1. A tanulók tulajdonságai (képességeik, tehetségük, hozzáállásuk, felkészültségük, érdeklődésük stb.)	78
2. A téma, a tartalom	64
3. Az osztály összetétele, létszáma	39
4. Az óra célja, típusa	24
5. Az adott didaktikai feladat (új ismeret feldolgozása, gyakorlás)	15
6. Külső körülmények (pl. hányadik óra)	6

Az egyes gyerekeket, illetve a teljes osztályt érintő megfontolások az összes válasznak több mint a felét teszik ki, amit egyértelműen pozitív tényként értékelhetünk. Annak is örülhetünk, hogy a gyerekekre vonatkozó szempontok igen változatosak, sokoldalúak, a gyerekek különböző tulajdonságait veszik figyelembe. Kevésbé öröndetes az a tény, hogy arra a kérdésre: az egyes említett szempontok hogyan határozzák meg a módszerválasztást, már kevesebb tartalmas választ kaptunk.

Irodalom

- BABANSZKIJ, J. K.: *Metodi obucszenija v szovremennoj obscsseobrazovatelnoj skole*. Proszvescssenijja, Moszkva, 1985.
- BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Kiadó, Budapest, 1997.
- DESFORGES, C. (szerk.): *An Introduction to Teaching*. Blackwell, Oxford, 1995.
- FALUS IVÁN és munkatársai: *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.
- FALUS IVÁN: *Az oktatás stratégiái és módszerei. – Didaktika*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- OROSZ SÁNDOR: *Korszerű tanítási módszerek*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1987.

Falus Iván

Az iskolai értékelés

Az iskolai értékelés bonyolult jelenség-együtteséből kutatásunkban a funkciókra, az osztályozás egyes elemeire, illetve a tanárok értékeléssel kapcsolatos nézeteire, problémáira voltunk kíváncsiak. Feltételeztük, hogy az elmúlt években lezajló változások miatt az értékelés funkciói között az iskola társadalmi feladatával közvetlen összefüggésben lévők nagyobb hangsúlyt kapnak. A társadalmi értékrendben az intézmények rangsora fontosabb információ lett, mint az intézmények által kialakított belső tanulói „rangsor”, ezért a bizonyítványok nem önmagukban, hanem csak a kibocsátó iskola által nyerik el végső értéküket. Ugyanakkor az osztályozás tradicionális helyzete nem változott. Az osztályzatban a tudás, a teljesítmény mellett más is megjelenik. A jegy belső „összetétele” azonban jobban függ az iskolától és az iskolatípustól, mint a tanártól. A korábban „hibának” minősülő szívos jelenségek az iskolai értékelés „másságára” utalnak. Mindezek, valamint a társadalmi és szakmai igények az értékeléssel szemben az iskolai gyakorlatot elbizonytalanítják.

Az értékelés funkciói

Ezt a témát zárt kérdésben vizsgáltuk. A kérdőívben felsorolt funkciókat pontozni kellett, azaz a lehetséges skálához (1–3) viszonyítani, majd a három legfontosabbat és legkevésbé fontosat rangsorolni. Az elemzés során úgy láttuk, hogy a tanárok megbízhatóbban ítélik meg, hogy melyik funkció nem (olyan) fontos, mint azt, hogy melyik fontos.

Az iskolai értékelés egyes funkcióira adott válaszok alapadatai (N=100)

Funkciók	Pontszám	A „legfontosabbak” rangsora	A „legkevésbé fontosak” rangsora
Önértékelésre nevelés	2,75	3.	13.
A tudás minősítése	2,74	2.	10.
Tehetségfelfedezése és fejlesztése	2,73	6.	12.
Személyiségfejlődés elősegítése	2,68	1.	11.
Lemaradás felismerése és orvoslása	2,62	4.	9.
Informálás, informálódás az elért eredményről	2,56	5.	8.
További tanuláshoz szükséges információk szolgáltatása	2,45	10.	7.
A pedagógiai tevékenységfejlesztése	2,39	7.	6.
Pályra, és iskolaválasztás elősegítése	2,27	8.	4.
Továbbhaladásra vonatkozó döntések elősegítése	2,15	12.	5.
Osztályozás	2,09	11.	3.
Munkafegyelmű megteremtése	2,06	9.	2.
Egy pedagógiai jelenségértékelés megállapítása	1,80	13.	1.

1. táblázat

Az általánosabb funkciók alkotják a legfontosabbak csoportját, ezt követik a konkrétabb értékelési feladatok, majd azok, amelyek a közvetlen tanulásszervezéshez köthetők. Más összefüggésben az látszik, hogy a tanárok kevésbé tartják fontosnak az értékelést, ha az saját tevékenységükre irányul, mint ha a tanulóéra. A pontszámok és a rangsorok összetételében egyaránt vezető szerepet tölt be a „Személyiségfejlesztés...”, az „Önértékelésre nevelés”, a „Lemaradással...” és a „Tehetőségekkel...” való foglalkozás, valamint a „Tudás minősítése” funkció. Kutatásunkban az utóbbira nagyobb figyelmet fordítottunk.

A „Tudás minősítése” megfogalmazást „kifelé” mutatónak, adminisztratív jellegűnek tartottuk. A „minősítés” szó a szummatív, összegző jellegre utal, amely legjellemzőbben a bizonyítványban megtestesülő végeredményként tárgyasul. Jelentéskörébe a „minőség”, a „tanúsítvány” kifejezések, továbbá ezek „holdudvarai” tartoznak. Emellett a tanárok a „Tudást”, mint a személyiséghez tartozó és az iskolai életben kiemelt jelentőségű jellemzőt is értelmezték. Több kontrollkérdésben is megerősödött, hogy a személyiség–tudás kategóriák közelebb vannak egymáshoz, mint a tudás–osztályozás, vagy a minősítés–osztályozás. Abban, hogy e megközelítések közül melyik dominál, alapvetően meghatározó az iskolatípus, ahol a tanár tanít. A funkciók finom belső súlyozásához korrelációs számítással próbáltunk közelebb kerülni.

Úgy látszik, hogy minél nagyobb pontértékeket kapott a tudás minősítése a fontossági sorban, annál kisebbet kapott a személyiségfejlődés elősegítése. Minél fontosabbnak tekint valaki az értékelés személyiségre gyakorolt hatását, annál kevésbé tartja fontosnak az értékelés továbbtanulási funkcióját és az osztályozást. Akik a pedagógiai folyamattal összefüggő értékeket választották inkább, azok jellemzően kevésbé kedvelik a „Tudás minősítése”, az „Önértékelésre nevelés” feladatokat, de nem utasítják el.

A szakközépiskolában közismereti tárgyakat oktatók körében a tanulmányokban való továbbhaladásra vonatkozó döntés pontszáma szignifikánsan magasabb értéket mutat másoknál. A gimnáziumokban tanítóknál, valamint a frissen diplomázottak körében viszont az értékelés személyiségfejlődésre gyakorolt hatása fontosabb. A lemaradás feltárását és orvoslását a középkorúak utasították el legkevésbé, az osztályozást pedig az idegen nyelv szakosok és a reál szakosok tartják a legkevésbé fontosnak. A legfontosabb és a legkevésbé fontos funkciókban az iskolafok és a szakos végzettség is különbséget mutat. Meghatározóan fontosabbnak tartják a „Tudás minősítését” a szakközépiskolában és a szakmai tárgyat tanítók, mint a gimnáziumi tanárok. Legkevésbé az általános iskola alsó tagozatán választották, ott inkább a személyiségfejlesztésre, a lemaradás megelőzésére voksoltak.

Az osztályozás

Az osztályozás az átlagos rangsorban hátulról a harmadik helyet kapta, és „fontosnak” sem nagyon tartják. Az interjú más válaszai mégis arra vezettek, hogy ugyancsak központi helyet tölt be a mindennapi iskolai életben. Az osztályozáskor használatos ötfokú skálát a legtöbben szűknek látják, ezért féljegyeket, „alá-fölé” osztályzatokat is adnak. A szélső értékekhez (azaz az egyeshez, illetve az ötöshöz) vezető út szakaszolását teszik lehetővé a kis jegyek, vagy „+ –” jelek. Ezek az eljárások az értékelés vertikálisan és horizontálisan tagolt rendszerét hozzák létre, amellyel ki-ki megpróbál a tanulói teljesítmény bizonyultságához jobban igazodni.

Az osztályzatokhoz a tanárok többsége magyarázatokat is fűz. A válaszolók 39%-a állította, hogy mindig értékel szóban, 38%-a, hogy legtöbbször, és 12%-a, hogy amikor szükséges. Írásban 40% tesz megjegyzéseket. A verbális kiegészítést alkalmazók gyakran feltelezik, hogy a tanuló pontosan tudja, mit jelentenek az egyes osztályzatok.

Gyakrabban értékeli a tanulókat írásbeli, mint szóbeli teljesítményük alapján. Az előbbi könnyebbnek, az utóbbit szubjektívebbnek, nehezebbnek és időigényesebbnek tartják, ugyanakkor előnyeként hozzák fel a személyes kontaktus lehetőségét. Az írásbeli feladatok értékeléséhez a tanárok többsége saját szempontrendszert dolgozott ki. Az egyik csoport (24%) a dolgozatírást megelőzően, mindig az írásbeli céljától, a feladatok összetételétől, nehézségi fokától függően kialakítja a ponthatárokat, a másik csoport (22%) „állandó szisztémát” alkalmaz, ún. fix „átváltó-kulccsal” rendelkezik. A harmadik csoport (15%) nem foglalkozik előre a pontokkal, hanem az osztály összes dolgozatának áttekintése után sorolja be az egyes tanulókat a szerinte megfelelő osztályzatokhoz. Elsősorban humán szakosokra jellemző (18%), hogy az írásbelinél a benyomásukra hagyatkozhatnak. A teljesítmények pontszámokká, a pontszámok osztályzatokká történő átváltásában tehát nagy különbségek vannak. Általános jelenség a „számok” misztifikálása, vagyis az a tévhit, hogy alkalmazásuk önmagában garancia az objektív értékelésre. Sajnos túl magas azok aránya is (15%), akik a tanulókat egymáshoz és nem a követelményekhez viszonyítják.

A szóbeli feleleteknél a bizonytalansági tényezők halmozódnak. A tanuló teljesítményét testtartása, beszéde, tekintete, mozdulatai kísérik, s ezek akarva-akaratlanul hatással vannak a tanárra. Jelen van az osztály, tanúként részt vesz a folyamatban, kontrollál, támogat, zavar. Az osztálynak is van emlékezete, belső erőik munkálnak benne. Látens módon hat az osztály–tanár, osztály–felelő, felelő–tanár viszony. A felelet valóságosan is „produkció”. A személyiség egésze, a metakommunikációs kísérőjelenségek, a verbális tartalom „pillanatnyi” összessége alapján a tanárnak azonnali döntést kell hoznia. A tanulónak feltett kérdések száma, tartalma előre nem ismert, a megoldáson nem lehet töprengeni, taktikázni (felcserélni). Az újabb és újabb kiegészítő kérdés segítség lehet, ha a tanár rávezetéként vagy új kérdésként értelmezi, és akadály, ha azt érzékelteti vele, hogy a felelet hiányos. Csak a tanáron múlik, hogy tesz-e fel pótkérdést, hogy mire reagál, milyen irányba tereli a „beszélgetést”. Ennek főleg akkor van jelentősége, ha a

kérdések számával arányosan csökkenti a felelet értékét. Ez sajnos túl gyakori jelenség (15%). A felelés a tanári hatalom kimutatásának és gyakorlásának egyik legfontosabb eszköze, de alkalom arra is, hogy a tanuló és az osztály tanulási motivációját fejlessze, orientáljon stb. A feleletet kísérő szóbeli kiegészítésnél inkább a hibákat emelik ki, a hibákat–erényeket együtt kevesebben elemzik. Különböző mértékben ugyan, de a tanárok a konkrét tudáson kívül a tanuló szorgalmát (20%), kitartását (8%), idegállapotát (8%), hozzáállását (14%), képességeiről alkotott nézeteiket (15%), az órai munkát (8%) is belefoglalják az osztályzatba. Elvárják a biztonságos tudást (10%), a megszakítás nélküli, folyamatos beszédet (20%), az azonnali logikus kifejtést (23%), a pontosságot (13%), az önálló – belekérdezés nélküli – kifejtést (14%) is.

A fókuszbeszélgetések szerint mindenki a tanuló tudását akarja értékelni, ám a társadalmilag fontos tudás fogalmát különbözőképpen értelmezik. Amikor osztályozniuk kell, akkor nem (csak) a pedagógusszakma értékeléssel kapcsolatos tudásához fordulnak, ha-

nem egyesek inkább saját (valójában a hétköznapi, ezért gyakran sztereotip, merev) emberismeretükben bízhatnak. Önmagában is jelzés, hogy a tanárok többsége (65%) számára „az értékelés szükséges rossz”. Arra a kérdésre, hogy „Problémát okoz-e Önnek az értékelés?”, a válaszolók 55%-a állította, hogy igen. A problémák forrását legtöbbször önmagukban látják (56%). Ők úgy gondolják, hogy emberileg alkalmatlannak a feladatra vagy/és szakmai tudásuk is hiányos. Legnehezebbnek a tudás–személyiség szétválasztását, a teljesítmény osztályzattá alakítását tartják.

Összességében megállapíthattuk, hogy az értékelés funkcióiban a tanárok a pedagógiával kapcsolatos általános értékfogásukat fogalmazzák meg, amely a hétköznapi konkrét helyzeteiben gyakran csak az osztályozást jelenti. A kutatással nem tudtuk igazolni a „társadalmi értékfogalom” erőteljes hangsúlyát. Igazolódott viszont, hogy az iskolafok meghatá-

Úgy látszik, hogy minél nagyobb pontértékeket kapott a tudás minősítése a fontossági sorban, annál kisebbet kapott a személyiségfejlődés elősegítése. Minél fontosabbnak tekinti valaki az értékelés személyiségre gyakorolt hatását, annál kevésbé tartja fontosnak az értékelés továbbtanulási funkcióját és az osztályozást. Akik a pedagógiai folyamattal összefüggő értékeket választották inkább, azok jellemzően kevésbé kedvelik a „Tudás minősítése”, az „Önértékelésre nevelés” feladatokat, de nem utasítják el.

rozóan átrendezi a funkció elemeit. A tudás minősítését elvileg fontosnak tartják, abban azonban, hogy mi a tudás és hogyan minősíthető, sokan diffúz nézetekkel rendelkeznek és megragadására helytelen eljárásokat alkalmaznak. Fontosabbak a tanulói személyiséggel kapcsolatos feladatkörök, s az osztályozás fogalomhoz inkább egy a személyiségtől elidegenedett, a számszerűsésre törekvő, presztízsét veszített eszközt társítják – a gyakorlatban viszont az iskolai élet egyik központi eleme. Igazolódott, hogy az érdemjegyekbe – a tantárgyi teljesítményen túl – sok tanárnál beleszámít a tanuló személyisége, képességei, szorgalma, tantárgyi attitűdje is. A pedagógusok többsége – noha szereti a szakmáját – nem talál örömet az értékelésben. Ennek egyik oka, hogy miközben az értékeléssel szembeni társadalmi felelősség fokozódik, sokan nincsenek tisztában a rendelkezésükre álló eszközökkel, értékelés-szakmai tudásuk hiányos. Akár az írásbeli, akár a szóbeli teljesítmény értékelését vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a tanárok nem elhanyagolható része nincs tisztában a norma- illetve a kritériumorientált, a diagnosztikus, a formatív és a szummatív, a kvalitatív és a kvantitatív értékelés szerepével, módjaival. Ezért ösztöneikre hagyatkoznak, a tanuló teljes személyisége felé fordulnak, s bonyolult

elvárás-rendszer alapján osztályoznak. Az értékeléssel kapcsolatos problémák zöme ebből fakad. Az így keletkező ellentmondásokat eltűrt konfliktusként cipelik. A válaszolók körében az értékeléssel kapcsolatos problémaérzékenység és -tudatosság általános foka alacsony, válaszkérésükben nem látható erő.

Irodalom

BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.

CSAPÓ BENŐ: *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.

GOLNHOFER ERZSÉBET: *A pedagógiai értékelés*. In: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998., 392–418. old.

HORVÁTH GYÖRGY: *Bevezetés a tesztelméletbe*. Keraban Kiadó, Budapest, 1996.

NAGY JÓZSEF: *Az alpműveltségi vizsga rendszere és általános követelményei*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 5., 4–16. old.

VIDÁKOVICH TIBOR: *Diagnosztikai pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.

Vámos Ágnes

